

Forderungen an Grammatik in der Schule und an dafür geeignete Sprachbücher

Aufbau des Referats:

- A Fünf Punkte zum Grundsätzlichen, nach Möglichkeit mit Einbezug der Vorträge und Diskussionen der ganzen Tagung
- B Zwei Einzelpunkte als Beispiel: Der Begriff "Adjektiv-Adverb" und der Begriffskomplex "Pronomen — bestimmter/unbestimmter Artikel" in der neuesten vorgelegten Gebrauchsgrammatik

A

1. Grammatik in der Schule, und Sprachunterricht überhaupt, darf nicht einfach eine vereinfachte Übernahme der jeweils modernen Spezial-Linguistiken sein, sondern muß auf die Bedürfnisse der Sprachentwicklung (Kompetenz-Entwicklung) in den Schülern ausgerichtet sein.

Diese Forderung wurde gleich am ersten Tag aufgestellt, in beiden Eröffnungsreferaten. Sie wurde in der nachfolgenden Diskussion in keinem Moment bestritten, und sie braucht daher auch nicht weiter behandelt zu werden.

Man könnte allerdings fragen, wieso es überhaupt nötig sei, eine solche Forderung ausdrücklich aufzustellen — die Erfüllung dieser Forderung müßte doch zu den Selbstverständlichkeiten für jeden Wissenschaftler und Schulpraktiker gehören. Die Beantwortung der Frage könnte einige Lichter auf die Wissenschaftsgeschichte und Schulgeschichte der letzten Zeit werfen, und sie könnte auch erklären, warum mehr und mehr auch gutwillige Lehrer kopfscheu werden und sich wieder von der Linguistik und Literaturwissenschaft abwenden, nachdem sie sich gerade erst hatten überzeugen lassen, die Schule brauche einen engeren Kontakt mit der Wissenschaft.

Ich muß mir versagen, das hier mit Beispielen unzulänglicher Linguistik-Übertragungen auf die Schule zu belegen.

2. Der Grammatikunterricht darf nicht isoliert werden, sondern ist in das Ganze des Sprach- und Literaturunterrichts (Erstsprache und Fremdsprachen, eigenes Sprechen und Schreiben und Verstehen beim Hören/Lesen) zu integrieren.

Hier kann ich mich unmittelbar auf das beziehen, was Menzel in seinem Referat soeben gesagt hat. Auch Wunderlich hat schon am Dienstag die Forderung aufgestellt und zu exemplifizieren versucht. Die Forderung ist offensichtlich unbestritten – a l s F o r d e r u n g . Über die Möglichkeiten zu ihrer Verwirklichung kann man dann allerdings geteilter Meinung sein. Ich greife hier zwei Punkte auf aus dem Referat von Engel am Dienstagnachmittag.

Engel hat hingewiesen auf das Problem der Nominalisierung (d.h. des Aufbaus hochkomplexer Satzglieder, so daß dann ein einziges Satzglied die Information enthalten kann, die man sonst in mehreren Sätzen darstellt) und auf den Komplex “indirekte Rede” (ich würde das noch erweitern auf: “angeführte Rede – angeführte Gefühle – angeführte Gedanken”, z.B. *Er fü h l t e , daß es noch etwas anderes sein mußte, aber er w u ß t e nicht genau, wie er es fassen könnte*, usw.). Engel sagte, in diesen beiden Bereichen könnten grammatische Bewußtmachung und praktische Kompetenzentwicklung unmittelbar zusammengehen. Dem stimme ich vollkommen zu, und ich möchte es noch etwas erweitern. Engel hat nämlich, so weit ich sehe, nur an S p r e c h - und S c h r e i b ü b u n g e n gedacht, also “Kompetenzentwicklung” als “besser sprechen lernen, besser schreiben lernen” verstanden. Ich möchte hier auf die ebenso wichtige andere Seite der Kompetenzentwicklung hinweisen, nämlich Kompetenz als V e r - s t e h e n s f ä h i g k e i t , beim Hören und beim Lesen. Hier ist das Bewußtmachen hochkomplexer Satzgliedstrukturen (also die Auflösung durch “umgekehrte Einbettungs-Transformationen”) unmittelbar motiviert – wenn ich mich nämlich beim Lesen eines anspruchsvollen Textes fragen muß: “Was heißt das eigentlich?” und dann all das aus einem solchen hochkomplexen Satzglied heraushole, was der Verfasser hineingepackt hat. Ich kann mich dabei auch auf das beziehen, was Frau Ader heute ausgeführt hat zum Punkt “künstliche und echte Motivation” und zur Notwendigkeit von Distanzierung für grammatische Reflexion. Solche Distanzierung (mit Reflexion über die F o r m des Textes) ist nämlich viel leichter beim L e s e n als beim eigenen Schreiben. Der gedruckte Text liegt mir ja vor Augen, er läuft mir nicht davon (wie u.U. meine weiteren Gedanken beim Schreiben, wenn ich an einer Stelle zu lang verweilen muß). Sobald ich mich frage “Was heißt denn das eigentlich – wie muß ich das auseinandernehmen, um es verstehen zu können?”, habe ich den von Frau Ader mit Recht betonten Akt der Distanzierung schon vollzogen.

3. Grammatik ist n i c h t d a s G a n z e von Sprache und Kommunikation, sondern nur ein (allerdings nie zu umgehender) Teilbereich. Es ist daher mindestens das Problem zu sehen – auch wenn man keine scharfen Grenzlinien ziehen kann – daß man es mit einem g e s c h i c h t e -

ten Gesamt zu tun hat und (gleichgültig unter welchen Namen und in welcher genauen Ausgrenzung) verschiedene Bereiche zu unterscheiden sind; es ist also jeweils zu fragen:

- 3.1. Geht es um die gram m a t i s c h e n M e c h a n i s m e n einer Sprache, um Morphostrukturen und morphostrukturelle Kategorien, also z.B. die Wortarten, die Kasusrektion (*mit m i r – ohne m i c h* gegenüber franz. *avec m o i – sans m o i*, engl. *with m e – without m e* usw.) oder die Verteilung aller Nomen auf drei Genera (*d e r Löffel – d i e Gabel – d a s Messer*)?
- 3.2. Geht es nur um die L a u t u n g und ggf. um die S c h r e i b u n g von Einheiten der Morphostruktur, also um die Phono-Morphologie (z.B. Pluralbildung, Tempusbildung) oder nur um die Orthographie?

Dazu ein Beispiel von einem Kind. Ein Dreieinhalbjähriger sagt, als man beim Schwimmbad vorbeigeht und der begleitende Erwachsene erklärt, hier könne man schwimmen: *Gelt, g e s c h w o m m e n sagt man, wenn man g e s c h w i m m t hat*. Anmerkung: Das betreffende Kind sagte das in Schweizer Mundart, nämlich *gäll, g s c h w u m m e seit me wenn me g s c h w ü m m e t hät* – der Unterschied Mundart – Schriftsprache spielt aber hier keine Rolle, denn in beiden kann und muß man Morphostruktur und Phono-Morphologie unterscheiden.

Ich kann mich hier auf das Referat Weisgerber beziehen: Es gibt ein nicht zu unterschätzendes n a i v e s E r k e n n t n i s i n t e r e s s e von Kindern gegenüber der Sprache – nicht nur in Bezug auf die Bedeutungen, sondern auch und gerade in Bezug auf die Lautungen. Wenn der Dreieinhalbjährige in dieser Weise die Lautung *geschwommen* als korrekt (“so sagt man”) konfrontiert mit der dafür auch möglichen und konsequenteren, aber eben unüblichen Lautung *geschwimmt*, dann hat er offensichtlich schon einen klaren Begriff vom Partizip II, und er stellt fest, daß man für dieses Partizip II beim Verb *schwimmen* verschiedene Lautungen brauchen könnte und daß eine davon die übliche ist. Natürlich sind ihm diese Unterscheidungen nicht bewußt, und er hat keine Ahnung von den Termini “Morphostruktur” und “Phono-Morphologie” sowenig wie von dem Terminus “Partizip II” oder “Mittelwort der Vergangenheit” – aber er a r b e i t e t praktisch mit den Begriffen (den Kategorien), die wir als Grammatiker mit diesen Termini bezeichnen.

- 3.3. Geht es um den g e s a m t e n s e m a n t i s c h e n B e r e i c h, also um die Bedeutungen aller Art, Einzelbedeutungen und ganze Strukturen, z.B. das, was man mit “Satzbauplänen” meint (nämlich Bedeutungs-Strukturen mit einem Verb oder einem Adjektiv als

zentralem Träger, in deren Leerstellen man dann Einzel-Bedeutungen, getragen von fallbestimmten oder fallfremden Satzgliedern, als Variable einsetzen kann)?

Wunderlich hat in der Diskussion auf den Eigenwert dieses Bereichs hingewiesen, im Anschluß an die Frage nach der Unterscheidung von Begriff und Terminus.

Es ist vielleicht gut, hier noch ein Beispiel aus der Syntax zu betrachten. Nehmen Sie den Satz: *Das geht nicht, wie er meint* (der Satz kann gesprochen oder geschrieben sein). Dieser Satz kann zwei vollkommen verschiedene semantische Strukturen haben und damit ganz verschieden zu verstehen sein.

Verständnis A: 'Das geht nicht so, wie er es meint', es geht nicht in der Art und Weise, in der er es anzupacken denkt, seine Meinung ist irrig. Dann haben wir die Struktur "Vergleichende Zuordnung, negiert."

Verständnis B: 'Das geht nicht, er meint es jedenfalls; das geht nach seiner Meinung nicht'. Bei dieser Gesamtbedeutung ist also die "Meinung" gar nicht irrig, sie wird nicht negiert wie bei Gesamtbedeutung A. Wir haben das Phänomen der "Redesituierung" vor uns, den Unterschied von konzeptueller Dependenz und Dominanz. Konzeptuell dependent ("objekt-sprachlich") ist die Proposition 'das geht nicht'; sie wird gedanklich beleuchtet und eingeordnet (also "metasprachlich kommentiert") als die Meinung des "er"; die Proposition 'wie er meint' ist konzeptuell dominant. Man könnte umformen: *Er ist der Meinung, daß es (so) nicht geht.*

Soviel als Beleg, warum es so wichtig ist, den Bereich der Bedeutungen, als Einheiten und als Strukturen, als einen e i g e n e n B e r e i c h zu sehen, und zu anerkennen, daß sich B e d e u t u n g s s t r u k t u r ("Nomostruktur") und F o r m a l s t r u k t u r ("grammatische Struktur" im engeren Sinn, Morphostruktur) n i c h t d e c k e n müssen. Die gleiche Morphostruktur (vorangehende Proposition mit Personalform in Zweitstellung + nachfolgende Proposition mit Relativ *wie* und Personalform in Endstellung) kann als Träger für zwei ganz verschiedene Bedeutungsstrukturen dienen.

Ich konnte denn auch mit Befriedigung feststellen, daß in den Vorträgen vom zweiten Tag an, vor allem auch im Bereich "Deutsche Grammatik für Anderssprachige" die Unterscheidung von Morphostruktur und Bedeutungsstruktur fast immer klar gemacht wurde (z.B. in den Referaten Kaneko und Cartagena), während alle vier Referate des ersten Tages mir in diesem zentralen Punkt zu kurz zu greifen schienen.

- 3.4. Geht es um die g a n z e n S t r a t e g i e n für die Textproduktion und für das Textverstehen, um ganze dafür vorhandene M u s t e r ? Diese Strategien und Muster sind nämlich nicht einzelsprachlich festgelegt (wie das für die grammatischen Mechanismen und auch für viele Bedeutungen und ganze Bedeutungsstrukturen zutrifft); sie sind also nicht spezifisch für die deutsche Sprache, die französische Sprache, die englische Sprache usw., sondern sie sind ganzen Kulturkreisen gemeinsam.

Hier ergeben sich die schönsten Verbindungsmöglichkeiten des Sprachunterrichts mit dem Literaturunterricht, und zwar nicht nur im Fach Deutsch, sondern auch mit Querverbindungen zwischen allen Sprachen und Literaturen, mit denen sich die Schüler der betreffenden Klassen befassen.

Ich kann mich hier auf den öffentlichen Vortrag von Raible beziehen: Alles, was dort ausgeführt wurde, gilt ja nicht nur für das Deutsche, es ist nicht sprachspezifisch (genauer gesagt: nicht einzelsprachspezifisch), sondern es gilt für ganze Sprach- und Kulturkreise, und manches dabei ist wohl sogar als universal zu betrachten — hier liegen viel eher Universalien als bei Begriffen wie “Verb”, “Nomen”, “Adverb”, wo man nicht selten fälschlicherweise Universalien sehen will.

- 3.5. Geht es um die A b s i c h t e n , die man mit Texten verfolgt und zu deren Verwirklichung man Texte aufbaut, nach bestimmten Strategien, oder auch Texte rezipiert (ebenfalls unter Anwendung bestimmter Strategien und mit Benutzung bestimmter gedanklicher Muster)? Geht es also um das, was die Sprechakttheorie sich zu untersuchen vorgenommen hat? Dabei möchte ich sogleich betonen: Man sollte nicht nur die Absichten in den Blick nehmen, die man beim S p r e c h e n und S c h r e i b e n verfolgt, sondern ebenso diejenigen, die man beim H ö r e n und L e s e n verfolgt.

Hier kann ich mich auf das beziehen, was Lewandowski in seinem Referat heute gesagt hat. Der “Ertrag für das Ich”, den jemand durch Text-Produktion oder Text-Rezeption erreichen will, kann ebenso wichtig oder sogar wichtiger sein als der “kommunikative Ertrag” im engeren Sinn (der “Ertrag beim Partner”). Ferner kann der “Innenertrag” (die Festigung oder Änderung der Gestimmtheit, bei einem Partner oder beim Sprechenden selbst) ebenso wichtig sein wie der “Außenertrag” (irgend ein Handeln des Partners oder des Sprechenden, material oder rein kommunikativ — also dasjenige, was man in der Sprechakttheorie “perlokutiv” nennt).

Hier sind vielleicht einige Beispiele nützlich: Ich kann durch meinen Text beim Partner ein Handeln erreichen wollen (“perlokutiv” im engeren Sinn)

– ich kann erstreben, daß der Partner eine andere psychische Verfassung annimmt (z.B. wenn ich ihn trösten will oder wenn ich ihn beleidigen und demütigen will); ich kann dasselbe für mich selbst anstreben, ich kann meine eigene psychische Verfassung ändern wollen (also ein “Innen-ertrag für das Ich”, z.B. indem ich den Fernsehapparat einschalte, um mich zu entspannen und zu unterhalten, oder indem ich nach einer Zeitung greife usw.).

Wie weit diese ganze Schichtung der Gesamtkompetenz an dieser Tagung einbezogen worden ist, kann ich jetzt aus Zeitmangel nicht im einzelnen nachzeichnen. Ich muß aber doch ehrlicherweise feststellen, daß diese Dimensionen in den Referaten des Eröffnungstages weitgehend gefehlt haben (oder mir jedenfalls aus den Referaten nicht deutlich wurden) und daß erst in der Diskussion (wesentlich von Seiten der PH-Vertreter, nämlich Hebel und Lewandowski) gesagt werden mußte: Das ganze Grammatikproblem kann nicht isoliert gesehen werden, es muß einbezogen sein in das *Gesamtproblem* der Sprachverwendung und Kompetenzentwicklung, in *allen* Bereichen. Es war nach meiner Meinung kein Ruhmesblatt für die Vertreter der Linguistik im engeren Sinn, die am Eröffnungstag sprachen, daß man auf die Didaktiker warten mußte, damit ein linguistisches Zentralproblem, nämlich die innere Schichtung der Gesamtkompetenz und ihre Fundierung im Handeln, einigermaßen klar herausgestellt wurde.

4. Eine Gebrauchsgrammatik für Laien – ob Schüler oder nicht – muß dort einsetzen, wo die Dinge am einfachsten faßbar und doch zentral genug sind, also an der Morphostruktur (oben Punkt 3.1.) und an besonderen Auffälligkeiten der dafür benutzten Lautungen, also Phono-Morphologie (oben Punkt 3.2.) – ich verweise nochmals auf das Beispiel *geschwimmt* – *geschwommen* und das darin zum Ausdruck kommende naive Erkenntnisinteresse schon des Vorschulkindes.

Ich stelle mit Vergnügen fest, daß sich hier meine Auffassung völlig deckt mit dem, was in den Referaten Ader und Menzel gesagt wurde: Man muß in der Grammatik für Schüler systematisch bei den *elementaren morphosyntaktischen Strukturen* ansetzen, bei den Wortarten und den Wortformen. Aber diese systematische Grammatik, dieses Sichtbarmachen der Morphostruktur darf sich nicht verabsolutieren. Es muß ständig *offen bleiben nach den Bedeutungen* hinein, nach dem semantischen Bereich hin – auch und gerade dort, wo die semantischen Strukturen und Einheiten sich nicht decken mit den Morpho-Einheiten und -Strukturen. Der Schüler muß also immer das Gefühl haben können: Jetzt kann ich schon allerhand unterscheiden und einteilen, ich bekomme eine Ordnung in die Dinge hinein – aber diese Ordnung ist *n i e*

a b g e s c h l o s s e n u n d f i x , mit jedem Lernschritt sehe ich, was da noch alles dahintersteckt.

So verstanden, ist also der Ansatz an der Morphosyntax und den Auffälligkeiten der Phono-Morphologie das Gegebene.

Z u g l e i c h — und auch da kann ich direkt an das Referat Ader anknüpfen — muß man aber “ v o n o b e n ” ansetzen, nämlich mit der Reflexion der Kommunikation selbst, des Verstehens selbst. Das kann man von den allerersten Schuljahren an tun, nämlich immer dann, wenn ein M i ß v e r s t ä n d n i s aufgetreten ist, wenn die Schüler sich n i c h t v e r s t e h e n oder wenn sie etwas in einem Text falsch verstehen.

Hier ist dann zu fragen: Woher kommt es, daß der eine den anderen nicht verstanden hat oder falsch verstanden hat, oder daß der gleiche Text von verschiedenen Schülern ganz verschieden verstanden wurde? War ein Wort unbekannt? Hat das Wort für den einen Schüler eine andere Bedeutung als für den anderen Schüler — vielleicht weil diese aus verschiedenen Gegenden kommen, weil sie zu Hause anders sprechen, weil einer von den beiden eine Mundart spricht und der andere nicht? Daß der eine z.B. sagt *Metzger* und der andere *Fleischer*, oder ähnlich?

Ich gebe ein Beispiel für Mißverständnisse beim Lesen.

In einem Gedicht von Krüss (“Der Tintenfisch Augustus”, im Glinz-Sprachbuch 4 S. 45 als Beispieltext benutzt) heißt es vom Tintenfisch: “Er wird selten heftig”. Dazu sagte ein Schüler: “Er stirbt aus”. Auf meine erstaunte Frage hin zeigte sich, daß der Schüler zunächst verstanden hatte *er wird selten* und daß er das *heftig* als eine Art nachgestellte Gradangabe oder Verdeutlichung verstanden hatte, wie etwa in *er wird selten genug* oder *er wird selten, tatsächlich* oder *er wird selten, sehr*.

Ich könnte diese Beispiele vervielfachen, nicht nur aus meiner eigenen Schulpraxis, die nun über 20 Jahre zurückliegt, sondern aus jeder Demonstrationsstunde, die ich im Lauf von Lehrerfortbildungskursen und bei der Erprobung von Sprachbuchentwürfen zu halten Gelegenheit habe. Wenn sich einem als Lehrer einmal die Augen dafür geöffnet haben, was alles an Verstehensverschiedenheiten bei den Schülern vorkommen kann, beim g l e i c h e n Text in der g l e i c h e n Stunde, dann kann man kaum mehr eine Lesestunde halten, in der nicht “Metakommunikation” getrieben wird, nämlich “Reflexion auf das Verstehen, das eigene und das des Nachbarn” — und das weitgehend von den Schülern selbst gesteuert. Einzige Bedingung dabei ist, daß man als Lehrer nicht sogleich alles gibt und vorkaut, daß man die Schüler s e l b e r das Lesen p r o b i e r e n l ä ß t , daß man sie selber Lösungen finden läßt, daß man scheinbar abwegige Verständnisse nicht einfach ablehnt oder gar lächerlich macht, sondern sie für die Klasse thematisiert mit der Frage: “Wie kommst du darauf, das so zu

verstehen? Darauf wäre ich nämlich noch gar nie gekommen". Wenn sich die Schüler auf diese Weise ernst genommen fühlen, dann bleibt auch die Fragehaltung und das naive Erkenntnisinteresse gegenüber allem Sprachlichen erhalten (hier vor allem gegenüber den Bedeutungen), von dem im Referat Weisgerber die Rede war. Man kann wohl ohne Vergröberung sagen: Wenn dieses naive Erkenntnisinteresse in den oberen Schulstufen oft kaum mehr vorhanden ist, dann ist das nicht die Schuld der Schüler, sondern die Schuld der Institution "systematischer Unterricht", so wie viele Lehrer, und gerade pflichteifrige Lehrer, ihn heute noch glauben auffassen zu müssen.

Ich komme nach diesem Exkurs zurück zu meinem Gedankengang in diesem Punkt 4: auf das gleichzeitige Ansetzen "von oben" und "von unten", von der Diskussion von Verstehen und Mißverstehen und vom Erkennen und Benennen der Wortarten Verb, Nomen, Adjektiv usw.. Ich kann mich bei diesem Aspekt "von unten" völlig dem Referat Menzel anschließen. Dabei müssen immer die nötigen Vereinfachungen vorgenommen werden — aber es dürfen keine Verfälschungen sein. Der Schüler muß im Lauf der Zeit verfeinern und relativieren lernen, aber nie völlig umlernen.

Anzustreben ist nun natürlich, daß die zunächst getrennten Ansätze "von oben" und "von unten" im Lauf der Schulzeit immer mehr zusammenwachsen, daß dabei vor allem auch der ganze Bereich der Bedeutungen immer mehr geklärt wird (der Besitz der Schüler an Bedeutungen sich immer mehr erweitert), daß auch Strategien und vorschwebende Muster mehr und mehr bewußt gemacht werden (nachdem sie schon lange angewendet wurden, wenn auch nur wenig bewußt) und daß die Schüler allmählich auch durchschauen lernen, was man alles erreichen kann durch Texte (durch Sprachverwendung) und welche Prozesse dabei ablaufen, beim Verstehen wie beim Herstellen von Texten (weit über das hinaus, was bis heute als "Sprechakttheorie" und "Psycholinguistik" vorgelegt worden ist).

So möchte ich das Ziel des Sprach- und Literaturunterrichts sehen, schon anzustreben für das Ende der Sekundarstufe I und sicher für das Ende der Sekundarstufe II — hier als ein zentraler Teil der "Studierfähigkeit".

Dabei muß das alles sorgfältig Schritt für Schritt aufgebaut werden, mit immer stärkerer Eigen-Initiative und Eigen-Verantwortung der Schüler — etwa in der Art, wie es im Referat Menzel skizziert worden ist.

Ich möchte noch eines hinzufügen: Der größte Fehler (nicht nur im Grammatikunterricht) ist wohl, daß man etwas einmal "einführt", es eine Zeitlang übt, es auch prüft und daß man es dann in allen folgenden Schuljahren stillschweigend voraussetzt (und die Schüler tadelt, wenn diese Vorausset-

zung sich als irrig erweist). Man muß vielmehr immer wieder auch und gerade das Elementare aufgreifen, man muß in jedem neuen Schuljahr Gelegenheit geben, die grundlegenden Lernschritte nochmals zu gehen, die elementaren Operationen immer wieder zu vollziehen, jedes Jahr etwas sicherer, mit etwas höheren Ansprüchen, aber grundsätzlich gleichartig, so daß jede dem Schüler im Lauf der Schulzeit irgend ein mal die nötigen Lichter aufgehen können: "Ach, so ist das, jetzt habe ich das erst richtig kapiert".

Das ist das Gegenteil eines programmierten Unterrichts, wo eine Einsicht, ein Lernprozeß in einem ganz bestimmten Moment des Programms "fällig" wird, und manchmal noch für alle Schüler zur gleichen Zeit, wenn nämlich der Frontalunterricht des Lehrers nach dem Ideal des programmierten Unterrichts aufgebaut ist.

Demgegenüber möchte ich aus vieljähriger eigener und fremder Erfahrung das "spiralförmige Verfahren" empfehlen, das ich oben skizziert habe (es wurde insbesondere von E. Glinz entwickelt und für den Sprachunterricht praktikierbar gemacht — für genauere Darstellung vgl. E. Glinz, Der Sprachunterricht im 2. Schuljahr, Lehrerband zum Sprachbuch 2, Braunschweig 1975, S. 9 und dann immer wieder im praktischen Teil).

Ich halte das für einen wichtigen Aspekt des "genetischen Lernens", dessen allgemeine Wichtigkeit im Referat Menzel betont wurde.

5. Auch Gebrauchsgrammatiken für Laien (nicht nur "rein wissenschaftliche Grammatiken") sollten auf dem Boden einer klaren wissenschaftlichen Systematik stehen und diese dem Benutzer nach Möglichkeit auch durchsichtig machen; die gesamte Grammatiktheorie muß eingebaut sein in eine Sprachtheorie, und diese muß gesehen werden können im Rahmen einer Anthropologie (Handlungs- und Verhaltensforschung am Menschen überhaupt).

Die Forderung nach klarer Grammatiktheorie bedeutet keineswegs die Einengung auf ein einziges Modell (eine einzige "reine Lehre"). Es kann auch mit einer klar gezeigten Kombination von Ansätzen verschiedener Modelle gearbeitet werden; auch eine solche Kombination ist wissenschaftlich vollkommen legitim, wenn die Kriterien (z.B. Operationen für die Zuordnung von Phänomenen zu Begriffen) klar gegeben werden. Sprache, auch schon die Morphostruktur einer Sprache, ist ein zu komplizierter System-Komplex, als daß man ihn in einem abstrakten Modell (z.B. "Konstituenz" oder "Dependenz") zureichend beschreiben könnte. Erforderlich ist nur eine zureichende Offenlegung der Kriterien und die Vermeidung von Widersprüchen.

Wenn also der Didaktiker klar sagt: "Ich kombiniere die und die Elemente aus den und den Theorie-Ansätzen, und zwar aus den und den Gründen",

und wenn der Leser überall nachprüfen kann, w a r u m in der Praxis w a s so und so gemacht werden soll, dann liegt hier eine ebensolche wissenschaftliche Dignität vor wie wenn sich der Didaktiker auf einen einzigen der heute angebotenen Theorie-Ansätze konzentriert.

Zugespitzt gesagt: Kombination von Theorieansätzen ist kein Verstoß gegen Wissenschaftlichkeit — nur schlechte und undurchsichtige Kombination ist ein Verstoß, so wie auf der anderen Seite auch das leichtfertige Aufbauen großer Theorien ohne genügende Zuordnungsmöglichkeit zur Praxis durchaus als ein Verstoß gegen die Wissenschaftlichkeit zu betrachten ist.

B

Ich möchte nun noch kurz zu zwei praktischen Beispielen kommen, damit auch in meinem Referat die Theorie auf die Praxis bezogen bleibt. Ich habe hier den Band "Deutsche Grammatik, Form, Leistung und Gebrauch der Gegenwartssprache" von Eichler und Bünting, vom Verlag im Prospekt als "Das neue Standardwerk" bezeichnet, und ich möchte kurz diskutieren, was in diesem Band über das "Adjektivadverb" und über die "Artikel" gesagt ist.

Zunächst das Adverb.

In der traditionellen Grammatik sagt man bekanntlich, daß "langsam" bei gleicher Lautung einmal als Adjektiv und einmal als Adverb zu klassieren ist, nämlich:

Dieser Wagen ist l a n g s a m (Adjektiv, prädikativ zum Subjekt *Wagen*)

Dieser Wagen fährt l a n g s a m (Adverb, bezogen auf das Verb *fährt*).

Das entspricht den Verhältnissen im Lateinischen und Französischen (*La voiture est l e n t e* — *elle marche l e n t e m e n t*).

Ich habe nun in meinem Buch "Die innere Form des Deutschen" von 1952 Beweise vorgelegt, warum die Unterscheidung von Adjektiv und Adjektiv-Adverb (adiectivum und adverbium, adjectif qualificatif und adverbe de manière, adjective und adverb of manner), die für das Lateinische, Französische und Englische fundamental ist, sich für das Deutsche als ungeeignet erweist.

Die Neubestimmung des Adjektivbegriffs, die ich für das Deutsche vorschlug, ist konsequent morphosyntaktisch — so wie die Unterscheidung von Adjektiv und Adverb im Lateinischen, Französischen und Englischen f ü r d i e s e Sprachen konsequent morphosyntaktisch ist.

Ich stütze mich dabei auf die folgenden Beobachtungen und Operationen:

Nebeneinander von flektierter und unflektierter Form

(*er störte s t ä n d i g – sein s t ä n d i g e s Stören*)

Nebeneinander der Endung *-er* und der Endung *-e*

(*ein e r s t e r Versuch – d e r e r s t e Versuch*).

Der so gefaßte Adjektivbegriff wurde bestätigt durch Erben (Deutsche Grammatik. Ein Abriß, erstmals 1958 erschienen – vgl. ¹1972, S. 170 Mitte), und er wurde übernommen von der Duden-Grammatik (vgl. Duden-Grammatik ¹1959, S. 78 und S. 203-204, ³1973, S. 219). Der Begriff wurde, nach anfänglichen Widerständen in einzelnen Kultusministerien (Nicht-Zulassung des ersten darauf basierenden Sprachbuchs wegen Verletzung der Richtlinien) auch in praktisch alle neuen Sprachbücher für Gymnasien und Realschulen übernommen. Er gilt heute weitgehend als Gemeingut. Der Unterschied zwischen *Der Wagen läuft sehr schnell* und *ich finde den Wagen sehr schnell* (nämlich: 'schnelles Laufen – ein schneller Wagen') wird deswegen keineswegs vernachlässigt; er wird im Bereich der F u n k t i o n d e r S a t z g l i e d e r gesehen, also bei den Bedeutungsstrukturen, nicht mehr bei den Wortarten, die man nach meiner Meinung konsequent zur Morphostruktur rechnen sollte.

Nun liest man bei Eichler/Bünting S. 121:

“Jedes Adjektiv kann als Adverb gebraucht werden, ohne daß ein Wortbildungsmorphem oder sonstige Kennzeichen hinzugefügt werden müssen:

der *langsame* Läufer (Adjektiv)

er läuft *langsam* (Adverb)

eine *unruhige* Nacht (Adjektiv)

die Nacht verläuft *unruhig* (Adverb)”

Frage: Wird die Gebrauchsgrammatik, die Grammatik für den Laien durchsichtiger, wenn man den Unterschied “wie i s t etwas – wie e r f o l g t etwas” in Abweichung von einem seit bald 20 Jahren bestehenden Konsens der wissenschaftlichen Grammatiker aus dem Bereich der s e m a n t i s c h e n Strukturen in den Bereich der W o r t a r t e n zurückverlegt, so daß dann Tausende von genau gleich lautenden Wörtern je nach Gebrauch bald zur Wortart “Adjektiv”, bald zur Wortart “Adverb” zu rechnen sind und damit der Begriff der Wortart in meines Erachtens ungeeigneter Weise ausgedehnt, um nicht zu sagen strapaziert wird? Gibt es wissenschaftliche Gründe, die für diese Rückkehr zur traditionellen Auffassung sprechen – oder war es einfach eine gewisse Nostalgie, “Rückkehr zum bewährten Alten”? Auf der letzten Umschlagseite des Bandes von Eichler/Bünting liest man: “Bei der Beschreibung des Sprachsystems (Grammatik im engeren Sinn) wird ausgegangen von den Kategorien der

traditionellen Grammatik. Es wird jedoch auch auf Erkenntnisse der neueren Sprachwissenschaft dort, wo sie unmittelbar einsichtig sind und ein tieferes Verständnis fördern, zurückgegriffen". Würde das für einen Adjektivbegriff, der nach heute sonst allgemeiner Auffassung der deutschen Sprachstruktur besser gerecht wird als der traditionelle, nicht auch gelten? Oder war es Rücksicht auf die Erwartungen und den Wissensstand konservativer Benutzer, was hier den Entscheid für die Tradition und gegen den heutigen wissenschaftlichen Konsens herbeiführte?

Ein zweites Beispiel: der "bestimmte Artikel" und "unbestimmte Artikel". In den Grammatiken von Bauer/Duden von 1850 an (letztmals in praktisch gleicher Fassung aufgelegt 1935) heißt es bei den Wortarten: "Der Artikel bildet keine besondere Wörterklasse. Der *b e s t i m m t e* — der, die, das — ist das abgeschwächte unbetonte Pronomen demonstrativum, der *u n b e s t i m m t e* — ein, eine, ein — ist das abgeschwächte Zahlwort" (§ 23 — die Paragraphenzählung ist von der Erstauflage an bis 1935 unverändert geblieben, nur die Bezeichnungen haben gewechselt, 1935 heißt es statt "Pronomen demonstrativum" dann "hinweisendes Fürwort").

In dem schon erwähnten Band von 1952 und in meinen späteren Arbeiten (zuletzt: Deutsche Grammatik II, 1971) habe ich dargelegt, daß sich eine sehr viel befriedigendere Wortarten-Einteilung erreichen läßt, wenn man die Artikel wie die meisten Numeralien mit den Pronomen zusammen zu *e i n e r* Sammelklasse zusammennimmt, zu den "Pronomen im weiteren Sinn", und ich habe dafür für Zwecke der Schul- und Gebrauchsgrammatik die Bezeichnung "Begleiter/Stellvertreter" vorgeschlagen. Wenn man diese Zusammenfassung nämlich *n i c h t* vornimmt, muß man sagen, daß das gleiche Wort *der, die, das* bald ein bestimmter Artikel ist, bald ein Demonstrativpronomen, bald ein Relativpronomen (*D e r Mann; d e r hier; d e r, d e r das gesagt hat*), während man ein Pronomen wie *dieser, jener i m m e r* als Pronomen bezeichnet, ob es nun für sich allein oder mit einem Nomen kombiniert auftritt. Ebenso muß man dann sagen, daß *ein* bald ein "unbestimmter Artikel" und bald ein "Zahlwort" ist, ohne daß sich die Lautung oder die Bedeutung irgendwie verändern muß. Eine entsprechende Zusammenfassung zu einer Sammelklasse hat Vater 1963 vorgenommen ("Die Artikelformen im Deutschen" — wobei mit dem Terminus "Artikelformen" die Artikel *u n d* Pronomen gemeint sind). Die von mir vorgeschlagene Begriffsfassung ist von Erben bestätigt und in seine Grammatik übernommen worden (unter der Bezeichnung "größenbezügliche Formwörter mit situationsbestimmtem Funktionswert"), und er faßt daher die "Artikel" nur noch als eine mögliche Unter-Einteilung auf (¹¹1972, S. 226 Mitte).

Die Duden-Grammatik hat die neue Begriffsfassung im Grundsatz ebenfalls übernommen (Duden-Grammatik ¹1959, S. 78 - 79, ³1973, S. 61-62 und S. 270 - 303), wobei sie allerdings die einzelnen Untergruppen auf nicht immer durchsichtige Weise voneinander trennt – wohl aus dem Bestreben heraus, die Sammelklasse zu anerkennen, sich aber im einzelnen so wenig wie möglich vom traditionellen Gebrauch der Termini lösen zu müssen.

Bei Eichler-Bünting findet man nun ein Kapitel "Der Artikel" (S. 60-63) und ein Kapitel "Die Pronomina" (63-79). Die Wörter *der, die, das* werden also dreimal behandelt, einmal als bestimmte Artikel, einmal als Demonstrative, einmal als Relative. Die Wörter *ein, eine* sind zweimal behandelt, einmal als "unbestimmte Artikel", einmal als "Zahlwörter" im Rahmen der Indefinitpronomen (obwohl ich eine Definition von "Zahlwort" als Wortart nirgends in dem Buch finde). Von der Möglichkeit, alle Wörter dieser Art zu *e i n e r* Sammelwortart zusammenzufassen, ist überhaupt keine Rede. Im Gegenteil, die Unterscheidung wird sogar noch von der Betonung (nicht nur von der Selbständigkeit bzw. der Kombination mit einem Nomen) abhängig gemacht:

Der Mann gefällt mir
der = bestimmter Artikel,
 weil unbetont

D e r Mann gefällt mir
der = Demonstrativum
 weil betont (S. 69 Mitte)

Frage: Was ist das für ein Wortartbegriff, wenn die Zugehörigkeit zur einen oder anderen Wortart von der Betonung abhängt? Wie steht es da mit der Konsequenz der Kriterien bei der ganzen Wortartunterscheidung? Ein Verb ist nämlich immer ein Verb, ob betont oder unbetont, auch nach Eichler/Bünting; ein Nomen ist immer ein Nomen, betont oder unbetont; auch beim Adjektiv, dem Adverb, der Präposition, dem Personalpronomen, dem Possessivpronomen usw. spielt die Betonung keine Rolle für die Wortartzugehörigkeit – nur bei den so häufigen und so elementaren Wörtern *der, die, das* und *ein, eine* soll das anders sein.

Da drängt sich doch die weitere Frage auf: Für wie urteilsfähig (nicht im Spezialgebiet Grammatik, sondern allgemein) hält man die Leser einer solchen "Gebrauchsgrammatik", wenn man ihnen derartige innere Widersprüche zumutet, ohne jede Begründung? Wie soll bei Laien und insbesondere bei Schülern das Strukturbewußtsein für Sprache entwickelt werden, wenn ihnen solche Inkonssequenzen in den Kriterien für die elementarsten Kategorien vorgesetzt werden? Und ist das alles unumgänglich, weil nach wissenschaftlichem Konsens gerade für die Wörter *der, die, das* und *ein, eine* eine Sonderregelung sachgerecht ist – oder handelt es sich am Ende einfach um die Wiederaufnahme einer alten, schlechten Gewohnheit der Schulgrammatiker, und müßte man am Ende etwa folgende Motivations-

kette rekonstruieren: "Daß die Artikel oder Geschlechtswörter eine eigene Wortart bilden, lernte man bis vor ganz kurzer Zeit allgemein schon im 2. und 3. Schuljahr. Es ist also bei den meisten heutigen Erwachsenen, bei Wissenschaftlern nicht weniger als bei Laien, ontogenetisch tief verwurzelt. Umlernen ist immer mühsam – und diejenigen, die hier ein Umlernen verlangen, sind ja 'Frühstrukturalisten' oder stehen gar im Geruch einer 'inhaltbezogenen Grammatik', und das ist wissenschaftlich ohnehin überholt; dazu findet man auch in der doch hochmodernen generativen Grammatik oft die Kategorie "Artikel", sie steht als *Art* in vielen Strukturbäumen. Warum sich also der Mühe der strukturalistischen Begriffskritik und des Umlernens unterziehen, wenn man es viel bequemer haben kann?"

Es wäre ein Jammer, wenn die oben – zugegebenermaßen etwas bissig formulierte – Motivationskette mehr als ein bloßer Verdacht von mir wäre. Denn auch für eine Gebrauchsgrammatik muß nach meiner Meinung gelten – und das dürfte auch der Ertrag der ganzen Tagung sein: Die Darstellung soll zwar so einfach sein wie irgend möglich, aber sie darf nicht irreführen und sie sollte nicht einen wissenschaftlich überholten Stand der Begriffsbildung konservieren, insbesondere nicht in einem so elementaren und so zentralen Bereich wie dem der Wortarten. Zu einer knappen abschließenden These zusammengefaßt: Auch und gerade für eine Gebrauchsgrammatik ist von allem, was die Wissenschaft überhaupt anzubieten hat, nur das Beste gut genug.